

Fölling-Albers, Maria

Chancenungleichheit in der Schule - (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 2, S. 198-213



Quellenangabe/ Reference:

Fölling-Albers, Maria: Chancenungleichheit in der Schule - (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 2, S. 198-213 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56719 - DOI: 10.25656/01:5671

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56719>

<https://doi.org/10.25656/01:5671>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

25. Jahrgang / Heft 2/2005

Schwerpunkt/Main Topic

Anlage und Umwelt – neue Perspektiven einer alten Debatte

Nature und Nurture – New Perspectives on an Old Debate

Franz. J. Neyer, Jens B. Asendorpf

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Introduction to the Main Topic 115

Jens B. Asendorpf

Umwelteinflüsse auf die Entwicklung aus entwicklungsgenetischer
Sicht

*Environmental Influences on Development from a Developmental
Genetics Perspective* 118

Avshalom Caspi, Joseph McClay, Terrie E. Moffitt, Jonathan Mill, Judy
Martin, Ian W. Craig, Alan Taylor, Richie Poulton

Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children 133

Frank M. Spinath, Heike Wolf, Alois Angleitner, Peter Borkenau, Rai-
ner Riemann

Multimodale Untersuchung von Persönlichkeiten und kognitiven
Fähigkeiten. Ergebnisse der deutschen Zwillingsstudien BiLSAT und
GOSAT

*Multimodal Investigation of Personality and Cognitive Ability. Results
from two German Twin Studies BiLSAT und GOSAT* 146

Frieder R. Lang, Franz J. Neyer

Soziale Beziehungen als Anlage und Umwelt. Ein evolutionspsycho-
logisches Rahmenmodell der Beziehungsregulation

*Social Relationships as Nature and Nurture. An Evolutionary-Psycho-
logical Framework of Social Relationship Regulation* 162

Beiträge

Werner Georg

Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf

The Reproduction of Social Inequality in the Life Course 178

Maria Fölling-Albers Chancenungleichheit in der Schule – (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen <i>Unequal Opportunities in School – (not) an Issue? Reflections on Peda- gogical and Structural Reasons</i>	198
---	-----

Rezension/Book Reviews

<i>Einzelbesprechungen</i> D. Geulen über M. Grundmann u. R. Beer „Subjekttheorien interdiszi- plinär“	214
--	-----

<i>Lehrbücher</i> W. Gehres bespricht zwei Lehrbücher für soziale Berufe: Soziologie und Psychologie	215
--	-----

Aus der Profession/Inside the Profession

<i>Porträt</i> W. Reschka über Florian Znaniecki	217
---	-----

<i>Nachruf</i> Frau Prof. Dr. Steffani Engler ist gestorben	222
--	-----

<i>Veranstaltungskalender</i> Pierre Bordieu als Provokateur der Erziehungswissenschaft, Fachtagung in Frankfurt/Main	223
---	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	224
---	-----

Chancenungleichheit in der Schule – (k)ein Thema?

Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen¹

Unequal Opportunities in School – (not) an Issue? Reflections on Pedagogical and Structural Reasons

Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen (TIMSS, PISA und IGLU) irritierten die hiesige bildungspolitische Öffentlichkeit nicht allein wegen des überwiegend schlechten Abschneidens der deutschen Schüler², sondern vor allem auch wegen des Zusammenhangs von sozialer Schichtzugehörigkeit und der Zugehörigkeit zu spezifischen Schulformen bzw. entsprechenden Testleistungen. Im Beitrag werden die Hintergründe für die geringeren Bildungschancen der Schüler unterer sozialer Schichten in der Tradition der deutschen Didaktik und in einer reformpädagogisch motivierten „Schonraumpädagogik“ gesehen, nicht zuletzt aber in der selektiven Struktur des Bildungssystems, die nicht nur Selektionsentscheidungen zum Ende eines Schuljahres und Übergangsempfehlungen für verschiedene Schulformen (überwiegend nach dem vierten Schuljahr) generiert, sondern auch dazu führt, dass bereits im Unterricht zu sehr Leistungssituationen, die Selektionsentscheidungen legitimieren, im Mittelpunkt stehen, und weniger an Verstehen und Anwendung orientierte Lernsituationen.

Schlüsselwörter: Chancenungleichheit, PISA, Didaktik, Lehr-Lern-Forschung, schulische Selektion

The results of the comparative international students' achievement tests (TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU) confused the German public not only because of the (mainly) bad results of the German students, but particularly due to the correlation between social status and type of school visited by the students and their performance in the tests respectively. This work claims that the main reasons for this can be found in the tradition of German didactics, as a consequence of the "Progressive Education" programme for preventing high demands, and last but not least in the selective nature of the German educational system: selection processes for proceeding to the next grade or (usually after the fourth grade) for the different types of secondary schools. Moreover, there is an overemphasis on "normal" lessons as means for selection, rather than to create a culture for fostering comprehension and application.

Keywords: unequal opportunities, PISA, didactics, selectivity, research on learning an instruction

-
- 1 Ich danke Werner Fölling, Andreas Hartinger und Ewald Terhart für die Durchsicht des Manuskripts und für wertvolle Hinweise.
 - 2 Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Text auf die Verwendung von männlichen und weiblichen Formen bei Schülern und Lehrern verzichtet. Sofern nicht eigens auf bestimmte Gruppen hingewiesen wird, sind immer Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer gemeint.

Im Vergleich zu den meisten Industrienationen, die an den Vergleichsuntersuchungen TIMSS, PISA³ und IGLU teilgenommen haben, haben die deutschen Schüler nicht nur schlecht abgeschnitten; auch die Leistungsstreuung zwischen den Schülern ist hierzulande besonders groß. Daneben sind Schüler der unteren sozialen Schichten, vor allem aber Kinder aus Migrationsfamilien, überproportional häufig in Hauptschulen und kaum in Gymnasien anzutreffen. Bei den Grundschulen zeigen sich die sozial ungleichen Verteilungen vor allem am Ende der Grundschulzeit bei den Übertrittsempfehlungen für die weiterführenden Schulen. Schüler unterer sozialer Schichten haben im Vergleich zu denen oberer Schichten, selbst wenn sie die gleichen Leistungen bei den Tests erbringen, deutlich geringere Aussichten, eine Übertrittsempfehlung für ein Gymnasium zu erhalten als Schüler aus Familien der „oberen Dienstklasse“ (vgl. Bos et al., 2004, S. 211 ff.). Bereits bei der in Hamburg als Vollerhebung durchgeführten Leseuntersuchung LAU wurde dieser Befund bestätigt (vgl. Lehmann et al., 1997). In keiner der an den internationalen Vergleichsstudien (OECD-Länder) beteiligten Industrienationen finden sich diese sozialschichtspezifischen Ungleichheiten so deutlich wie in Deutschland. In keinem der untersuchten Länder ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, Bildungslaufbahn und dem erfassten Kompetenzniveau ausgeprägter.

Dabei, so könnte man meinen, sollte dieses Problem seit den 1970er Jahren weitgehend gelöst sein. Schließlich war es in der Phase der Bildungsreform ein wesentlicher Bestandteil der bildungspolitischen Agenda. Es gab nicht nur heftige Debatten und Analysen zu Chancengleichheiten im Bildungssystem der Bundesrepublik; vielmehr wurden auch schulstrukturelle und pädagogische Initiativen gestartet, um das Problem zu meistern: Intensivierung vorschulischer Erziehung und Bildung, Einrichtung von Gesamtschulen, Einführung von Förderstunden für leistungsschwächere Schüler; spürbare Reduktion der Sitzbleiberquoten besonders in der Grundschule. In den meisten Bundesländern wurde die Lehrmittelfreiheit eingeführt. In den 1960er und 1970er Jahren ging es neben der Bekämpfung der sozialen Chancengleichheit auch noch um die Abschaffung der Benachteiligung von Mädchen an den weiterführenden Schulen. Hier war die Bildungsreform erfolgreich: An den weiterführenden Schulen ist der Anteil der Mädchen in der Zwischenzeit höher als der Anteil der Jungen. Anstelle der geschlechtsspezifischen gibt es seit den 1980er Jahren jedoch eine neue sozio-kulturelle Benachteiligung im Schulsystem: Kinder mit Migrationshintergrund⁴. Erwähnt sei, dass die konfessionsbezogene Disparität abgebaut und die sozial-räumliche Stadt-Land-Differenz abgemildert worden ist.

In diesem Beitrag soll vier vermuteten Spuren über Ursachen der Chancengleichheit nachgegangen werden: 1. der geisteswissenschaftlichen Tradition der Didaktik und der fachbezogenen Orientierung der Lehrerbildung, 2. den selek-

3 Vgl. zu dieser Thematik auch das Schwerpunktthema PISA im Heft 1/2003 dieser Zeitschrift.

4 Auf die spezifischen Probleme der Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden. Verwiesen sei hier auf die theoretischen Analysen von Gomolla und Radtke (2000) sowie von Kronig, Haeberlin und Eckart (2000) und nicht zuletzt auf die empirische Schweizer Studie von Kronig (2000).

tiven Mechanismen des Bildungssystems, 3. der Halbtagschule als unzureichender Kompensation für sozio-kulturelle Benachteiligung und 4. der mit der Reformpädagogik begründete Ansatz einer „Schonraumpädagogik“. Die einzelnen Schwerpunkte werden jeweils durch Thesen eingeleitet.

1. Die geisteswissenschaftliche Tradition der Didaktik vs. fachbezogene Lehrerbildung

These 1: Die (west-)deutsche Allgemeine Didaktik ist von ihrer Tradition her vor allem am *Lehrgegenstand* und am Lehrenden, weniger hingegen an den Lernenden und an den *Lernprozessen* orientiert. Diese Orientierung wurde und wird verstärkt durch eine fachbezogene (und nicht professionsorientierte) Lehrerausbildung. Lerndiagnostische Aspekte werden vernachlässigt.

In der Tradition Erich Wenigers hat Wolfgang Klafki in den 1950er und frühen 1960er Jahren das Modell der *bildungstheoretischen Didaktik* entwickelt, das bis heute als „die Mutter“ der didaktischen Modelle bezeichnet werden kann (vgl. Klafki, 1962). Zwar wurden ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahre weitere didaktische Modelle konzipiert, doch haben sie nie wirklich die Dominanz des bildungstheoretischen Ansatzes erschüttern können. Die bildungstheoretische Didaktik fragt vor allem nach dem Bildungsinhalt: „Was macht einen Gegenstand zu einem Bildungsgegenstand?“ Der Lehrer soll begründet auswählen: Für was steht der Gegenstand? Wofür ist er exemplarisch? Welche Erkenntnisse, Konzepte einer Disziplin, Verfahren etc. kann ich durch den gewählten Gegenstand besonders gut, anschaulich, nachhaltig etc. vermitteln? Für welche weiteren Inhalte ist das Thema anschlussfähig? Erst im Nachgang zu der Frage nach dem Inhalt werden weitere unterrichtsmethodische Aspekte berücksichtigt. Dieser Ansatz basiert auf der Annahme von (relativ) homogenen Lernergruppen und Lernwegen, so dass sich eine genauere Diagnose von Lernprozessen in Bezug auf den einzelnen Schüler erübrigt. Es wird unterstellt, dass vom Lehrer definierte und didaktisch begründete Bildungsinhalte auch gemäß den intendierten Lernzielen lernwirksam werden.

In der gymnasialen Lehrerbildung werden in verschiedenen Bundesländern die Studierenden in der ersten Phase nicht einmal mit (diesem) didaktischen Denken konfrontiert. Didaktische Ausbildung findet gar nicht oder nur äußerst rudimentär statt. So dürfte bei vielen Gymnasiallehrern noch der von Paulsen (1896) erwähnte Grundsatz vorherrschen: „Was man gelernt habe, darin könne man auch unterrichten.“ (Keck, 1989, S. 201)

Der von Heimann, Otto und Schulz in den 1960er Jahren entwickelte Ansatz der *lerntheoretischen Didaktik*, die zutreffender auch als „lehrtheoretische Didaktik“ bezeichnet wird, ist mehr an unterrichtsbezogenen Prozessen aus der Sicht der Lehrer ausgerichtet (vgl. Heiman et al., 1965): Es geht um begründete Entscheidungsprozesse unterrichtlicher Maßnahmen, wobei es gilt, Ziele, Inhalte, Methoden und Medien in einem plausiblen Relationszusammenhang zu begründen. Dabei sollten die (allgemeinen) Voraussetzungen der Lernenden die Grundlagen der didaktischen Entscheidungen sein. Auch wenn in den späteren (und komplexeren) Modellen von Schulz stärker gesellschaftspolitisch ausgerichtete Aspekte für die Begründung und Entscheidung von Unterrichtsmaßnahmen angeführt wurden, so blieb dieser Ansatz doch stärker funktional-pragmatisch ausgerichtet. Wissenschaftstheoretisch ist dieser Ansatz zwar

„der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft“ zuzurechnen (Terhart, 2002, S. 78); systematisch angelegte empirische Untersuchungen zur Überprüfung dieses Modells (der Art und Qualität der Umsetzung in verschiedenen Fächern, Jahrgangsstufen oder Schulformen; des Lernerfolgs der Schüler unter verschiedenen Bedingungen der Umsetzung etc.) hat es auch hier nicht gegeben. Die genannten Lernvoraussetzungen der Schüler sollten zwar den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung darstellen, doch blieben diese Hinweise meist sehr allgemein und unspezifisch: Weder wurden im Anschluss an das Planungskonzept systematisch Konzepte der Differenzierung und Individualisierung im Unterricht entwickelt, noch wurde angeregt, die Lernwege und Lernprozesse der Schüler genauer in den Blick zu nehmen (Förderdiagnostik). Und vieles von dem, was angeregt wurde, blieb programmatisch und erreichte nicht den Unterrichtsalltag – Meyer bezeichnete die didaktischen Ansätze, nach denen fast nur noch die Unterrichtsentwürfe für Beurteilungsstunden angefertigt wurden, als „Feiertagsdidaktik“ (vgl. Meyer, 1982).

Auch die ab den 1970er Jahren entwickelten Ansätze der kommunikationsorientierten Didaktik (Winkel) und der kybernetischen Didaktik (Cube), die allerdings kaum größere praktische Verbreitung erfahren haben, sind hinsichtlich ihrer Wirkungen empirisch nicht geprüft worden und hatten auch keine genaueren Analysen des Lernprozesses zum Gegenstand (vgl. die Übersicht der verschiedenen didaktischen Modelle in Kiper et al., 2002).

Erst die im letzten Jahrzehnt entwickelten konstruktivistischen Ansätze befassten sich in ihrem Kern vor allem mit den Lernprozessen der Lernenden und nicht mehr primär mit den Lehrvorgängen. Lehren ist nach diesem Ansatz ohnehin keine entscheidende Variable für das Lernen, da sich der Lernende aus dem Lernangebot immer nur das selbst aussucht, was sein Interesse findet und deshalb für den Lernvorgang von Nutzen ist. Der Lernvorgang kann demnach nur begrenzt von außen gesteuert werden; der Lehrer ist nur Anbieter und Lernberater, der durch die Bereitstellung attraktiver Lernumgebungen maximal Unterstützung beim Aufbau neuer Wissenskonzepte geben kann. Die Diagnose des Lernstandes der Schüler und die Unterstützung der Lernprozesse stehen hier im Zentrum des Lehrerhandelns.

Dieser Ansatz, der in seiner radikalen Form in der Unterrichtspraxis kaum relevant werden wird, hat auch in einer moderaten Form (vgl. Gerstenmaier & Mandl, 1995) die Schulwirklichkeit bisher kaum erreicht. Am ehesten findet er sich in Begründungskonzepten für die Öffnung von Unterricht in der Grundschulpädagogik oder auch bei der Erprobung und Erforschung spezifischer fachdidaktischer Konzepte und Inhalte. Nach diesem Ansatz haben gerade die *Fehler* der Schüler einen spezifischen didaktischen Stellenwert. Sie werden nicht einfach als möglichst zu vermeidende und als Misserfolg zu bewertende Ergebnisse eines Lernprozesses angesehen. Vielmehr werden sie als wahrscheinliche (wenn nicht gar notwendige) Schritte auf dem Weg zum „richtigen“ Lernergebnis akzeptiert. Fehler sind in dieser Sicht wichtige „diagnostische Fenster“. Sie sollen Auskunft geben über die Lernwege und Denkprozesse der Schüler, um daran anknüpfend die geeigneten Lernanregungen zu geben und/oder Fördermaßnahmen einzuleiten. Lehrer sollten nach diesem Ansatz die Schüler zu vielfältigen und eigenaktiven Konstruktionen anregen, da nur auf diese Weise Verknüpfungen mit dem Vorwissen erzeugt werden können sowie viel-

fältiges und verstandenes Wissen aufgebaut werden kann (vgl. zum Mathematikunterricht nach PISA: Neubrand, 2002).

Unterrichtsmethodisch hat dies zur Folge, dass den Schülern relativ lange Phasen des Lernens und des geistigen Erprobens zur Verfügung gestellt werden müssen, ohne dass die Überlegungen, die den Lernprozess begleiten, sofort bewertet oder gar abgewertet werden. Mehr noch: Dabei auftretende „plausible“ oder „intelligente Fehler“, die für den Aufbau anschlussfähigen Wissens fruchtbar gemacht werden können, sollten als positiv und förderlich interpretiert und für den weiteren Lernprozess genutzt werden.

Diese Vorstellung von Lehren und Lernen ist allerdings von der Schulwirklichkeit (vor allem an Gymnasien, an denen – wie in Bayern – unangekündigte Prüfungen wie mündliches „Ausfragen“ und schriftliche „Extemporales“ Teil des unterrichtlichen Selbstverständnisses sind) meilenweit entfernt. So kritisierte Weinert (1998) am hiesigen Unterricht, er sei zu „pseudohaft leistungsbezogen und zu wenig lernorientiert“. Er unterscheidet eine Leistungs- von einer Lernsituation: „Wer sich subjektiv in einer Leistungssituation wähnt, bemüht sich in erster Linie darum, Leistungen zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden. [...] Niemand ist in dieser Situation bemüht, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar gebliebenes doch noch zu verstehen; subjektiv kommt es vielmehr darauf an, das Gewusste zu aktivieren, mangelndes Wissen nicht preiszugeben, Fehler zu vermeiden und sich selbst in einem günstigen Licht zu präsentieren.“ (Weinert, 2001, S. 71f.) Lernsituationen hingegen seien im Vergleich dazu offener, problemzentrierter; man möchte etwas wissen, entdecken etc.; Fehler müssten nicht vermieden zu werden, wenn man aus ihnen lernen könne (vgl. ebd.).

Die Ansätze des herkömmlichen didaktischen Denkens haben somit nicht nur dazu geführt, dass der Blick auf die Lernprozesse in einem hohen Maße vernachlässigt worden ist; vielmehr hat dies auch dazu geführt, dass Fehler weniger als wichtige Hinweise für den Lern- und deshalb auch für den weiteren Lehrprozess nutzbar gemacht worden sind, sondern vor allem als Legitimation für Selektion dienen. Insoweit hat diese didaktische Orientierung (auch) zu einer Verstärkung der Selektionsorientierung des Bildungssystems beigetragen, wenn auch ungewollt.

These 2: Die Allgemeine Didaktik ist traditionell normativ ausgerichtet. Die empirische Überprüfung der Wirksamkeit der didaktischen Normen und Postulate bei der Umsetzung der Unterrichtsplanung und -durchführung wurde nicht Teil des didaktischen Selbstverständnisses. So haben sich die geisteswissenschaftliche Allgemeine Didaktik und die empirische Lehr-Lern-Forschung jahrzehntelang nahezu nicht zur Kenntnis genommen, obwohl sie denselben Gegenstand bearbeiten.

Neben der Allgemeinen Didaktik entwickelte sich seit den 1970er Jahren eine Forschungsrichtung (beheimatet vor allem in der Pädagogischen Psychologie), die sich ebenfalls mit Fragen des Lehrens und Lernens befasst: die Lehr-Lern-Forschung. Der Gegenstand des überwiegend quantitativ ausgerichteten empirischen Forschungsansatzes ist die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Lehren und Lernen. Dabei werden zwar Auswirkungen bestimmter Bedingungen auf den Lernerfolg empirisch untersucht; normative Fragen über Lernziele, Lerninhalte oder „guten Unterricht“ sind nicht ihr Gegenstand.

Man könnte annehmen, die beiden Disziplinen – die Allgemeine Didaktik und die empirische Lehr-Lern-Forschung – würden sich in optimaler Weise ergänzen und gegenseitig wissenschaftlich anregen. Leider ist das nicht der Fall; vielmehr haben sich die beiden Disziplinen über Jahrzehnte hinweg gegenseitig kaum zur Kenntnis genommen. Ein Blick in die Bibliografien von Standardwerken der Allgemeinen Didaktik (Meyer, 1982; Klafki, 1991) sowie ein Blick in Fachartikel der relevanten Publikationsorgane der Lehr-Lern-Forschung (wie etwa „Unterrichtswissenschaft“, „Psychologie in Erziehung und Unterricht“) bestätigt diese Aussage. In der Allgemeinen Didaktik werden relativ alte und eher sehr allgemeine Konzepte der Lern- und Entwicklungspsychologie herangezogen. Die neueren Forschungsergebnisse, die ja meist in empirisch ausgerichteten Fachzeitschriften publiziert werden, werden nicht zur Kenntnis genommen – das gilt erst recht für die Berücksichtigung anglo-amerikanischer Fachliteratur. Umgekehrt ist es ebenso: Die Modelle zur Begründung des Unterrichts und/oder die Frage, welche Lernziele zu erreichen seien, sind kein Gegenstand der Lehr-Lern-Forschung. Terhart, der die unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Hintergründe der beiden Ansätze genauer analysiert hat, bezeichnet sie deshalb als „fremde Schwestern“ (Terhart, 2002).

Erst in jüngster Zeit – nicht zuletzt angestoßen durch die schlechten Leistungen deutscher Schüler bei den TIMS-Studien – werden diese Beziehungen durchlässiger. Das gilt vor allem für verschiedene Fachdidaktiken. Die Mathematikdidaktik und naturwissenschaftlich ausgerichteten Fachdidaktiken haben (unterstützt durch das von der DFG aufgelegte Schwerpunktprogramm BIQUA) in den letzten Jahren eine Brücke zur Lehr-Lern-Forschung geschlagen: Oftmals arbeiten Pädagogische Psychologen (oder verwandte Fachpsychologen) und Fachdidaktiker in Forschungsprojekten zusammen. Hier scheint eine gegenseitige Befruchtung zu funktionieren: Die eine Seite versteht etwas von den Lerninhalten und vom „guten Unterricht“, die andere Seite versteht etwas von der empirischen Umsetzung der Forschungsfragestellung (unter Berücksichtigung psychologisch relevanter Lernvariablen). Die Beziehung wird nicht als Konkurrenz empfunden.

Anders scheint es nach wie vor beim Verhältnis zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung zu sein. So hat die Didaktik zum Teil erhebliche Vorbehalte gegenüber empirischen Forschungsansätzen, die sich nur winzigen Ausschnitten des Lehr-Lern-Geschehens widme und keinen Blick für „das Ganze“ entwickle. Die Lehr-Lern-Forschung bestreitet die Wissenschaftlichkeit eines Ansatzes, der sich einer empirischen Überprüfung seiner normativen Aussagen weitgehend entzogen hat. Zu den Versäumnissen der Lehr-Lern-Forschung muss angemerkt werden, dass ihr durch ihre frühzeitige Abkehr von der ATI-Forschung⁵ die systematische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Lernvoraussetzungen, Lernangeboten und Lernerfolg aus dem

5 Die ATI-Forschung (Aptitude-Treatment-Interaction) war in den 1970er Jahren ein wichtiges Forschungsfeld der Lehr-Lern-Forschung. Danach wurde sie als Forschungsschwerpunkt weitgehend aufgegeben, weil es zu schwierig schien, die verschiedenen, für Lernprozesse relevanten Variablen systematisch zu trennen.

Blick geraten ist. Erst jetzt werden diese Aspekte in einzelnen Forschungsarbeiten wieder aufgegriffen (vgl. Hartinger et al., im Druck).

Frühzeitigere Forschungsergebnisse über den Stellenwert der Adaptivitäten von Lernvoraussetzungen und Lernangeboten hätten möglicherweise schon früher den Blick auf die Lerndefizite und Lernerfordernisse bestimmter Schülergruppen gelenkt. Dabei wäre, so kann angenommen werden, auch der Zusammenhang zwischen Lernvoraussetzungen, Lernprozess und Lernerfolg auf der einen Seite und (sozialen und kulturellen) Ungleichheiten auf der anderen Seite nicht unentdeckt geblieben. Beide Disziplinen haben es versäumt, sich systematisch dem Problem der Chancenungleichheit zu widmen – vor allem mit Blick auf die Frage, welche auf den Lernprozess gerichteten schulischen und unterrichtlichen Maßnahmen den Abbau von Chancenungleichheit begünstigen. Ob dann allerdings ein weniger selektionsorientiertes Bildungssystem institutionalisiert worden wäre, ist zu bezweifeln.

2. Die Auslesefunktion des Bildungssystems und Chancenungleichheit

These 3: Das Bildungskonzept der Schule ist von seinem Ansatz her (Richtlinien, Lehrpläne, normorientierte Didaktik) gleichzeitig inhaltspezifisch (Input) und an Selektion ausgerichtet. Letzteres führt bei Schülern und Lehrern zu einer Funktionalisierung der Lerninhalte – bei den Schülern mit Blick auf Noten und Zertifikate, bei den Lehrern auf Selektionsentscheidungen.

Beim Hinweis auf das selektive deutsche Bildungssystem denkt man zunächst und vor allem an das überwiegend dreisäulige Schulsystem und die damit erforderliche Zuweisung der Schüler an die weiterführenden Schulen am Ende der meist nur vierjährigen Grundschulzeit. Dies ist sicherlich ein wesentliches System-Merkmal, denn mit den Schulformen sind Berechtigungen und Auswirkungen auf künftige Lebenschancen, Berufs- und Sozialstatus sowie kulturelle Selbstverständnisse verbunden. Daneben und bereits vorgängig sind weitere Mechanismen der permanenten Selektivität kennzeichnend für das Bildungssystem: Nahezu durchgängig werden Einzelleistungen bewertet und Zwischenergebnisse benotet, die Auswirkungen auf den Verbleib in der Klassenstufe oder in der Schule haben. Die Kumulation der kleinen, „täglichen Selektionen“ hat verschiedene Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Schüler als Lernende. Die Schüler nehmen trotz der durch die Lehrpläne und didaktischen Konzeptionen betonten Inhaltsorientierung von Unterricht den Lernstoff vor allem unter der Perspektive wahr, inwiefern er für die nachfolgende Klassenarbeit (oder Note) bzw. als Berechtigungszertifikat relevant ist. Qualitative Erhebungen über die Unterrichtstheorien von Jugendlichen zeigen, dass diese den Unterricht fast ausschließlich in Hinsicht auf Aspekte wie „haben eine Klassenarbeit zurückbekommen“ oder „schreiben bald eine Arbeit“ dokumentieren. Hagstedt bilanziert seine Studie so: „Wenn es um die Beschreibung alltäglichen Unterrichts geht [...] klammern die Schüler [...] immer wieder einen Bereich aus: ihre Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.“ (Hagstedt, 1980, S. 28) In manchen Interviews über Unterrichtsverläufe habe man nicht einmal erkennen können, „um welchen größeren Themenrahmen es sich handelte, geschweige denn, welche Lernaufgaben im Einzelnen bewältigt werden mussten.“ (ebd.) Eigene Studien mit Grundschulern bestätigen im Wesent-

lichen diese Befunde⁶ (vgl. Fölling-Albers & Schwarzmeier, 2004; Nöth, 2004). Hurrelmann fasst seine Untersuchungen über die Wahrnehmung der Schule durch Kinder und Jugendliche so zusammen: „Die Jugendlichen sehen die Aufgabe der Schule in erster Linie in der Vorbereitung auf Abschlusszertifikate und deren Vergabe, die Berechtigungsnachweise für bestimmte weiterführende Bildungs- und Ausbildungsgänge darstellen.“ (Vgl. Hurrelmann, 1990, S. 133)

Bei den Lehrern führt das ausleseorientierte Konzept des Bildungssystems dazu, dass sie möglichst viele und legitimierbare Bewertungsdaten sammeln, die ihre Selektionsentscheidungen rechtfertigen. „Fehler“ der Schüler sind deshalb für Lehrer weniger ein Indikator für zu verändernde Lehrmethoden als vielmehr ein valider Indikator für die Qualität des Lernergebnisses der Schüler und damit für die Rechtfertigung bestimmter Noten (als Voraussetzung von Selektions- und Allokationsentscheidungen). So erhielten wir nach dem Bekanntwerden der TIMSS- und PISA-Daten bei Fragen an Mathematiklehrer, warum sie den Unterricht vor allem an Rechenroutinen ausrichteten und nicht komplexere, mehr problembezogene Aufgaben auswählten, zwei Antwortmuster: Als erstes war meist zu hören, dass sie als *Pädagogen* und aus ihrem mathematischen Selbstverständnis heraus sehr gern offenere und stärker problemorientierte Aufgaben stellen würden. Doch der überfüllte Lehrplan und die von der Schule angeschafften Lehrbücher gäben die Inhalte weitgehend vor und ließen kaum noch Zeit für weitergehende Aufgaben. Weiter wird dann aber argumentiert: Als *Lehrer* würden sie sich gern auf diese vorgegebenen Routinen und Beurteilungsraster verlassen, da die komplexeren Aufgaben oftmals keine eindeutigen Kriterien für „richtige“ oder „falsche“ Lösungen erkennen ließen⁷. Das führt zum Problem der „Trivialisierung statt Bildung“ – vor allem in Bereichen mit starken Bewertungsvorschriften wie etwa in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Fölling, 1993). Komplexere Aufgaben mit nicht eindeutigen Lösungsmöglichkeiten können kaum für die Leistungsbewertung herangezogen werden, denn die Leistungsbeurteilungen könnten bei solchen Aufgaben juristisch in Frage gestellt werden. Man kann somit zugespitzt formulieren, dass das selektionsorientierte System „schlechte“ Schüler erzeugt, weil es diese notwendig braucht. Ansonsten können formale Selektion und die Dreigliedrigkeit bzw. „Versäulung“ unseres Schulsystems nicht hinreichend legitimiert werden. Ältere Begabungstheorien reichen dazu nicht mehr aus.⁸ Durch das

6 Im Rahmen eines Forschungsprojekts werden ausgewählte Kinder der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe am Abend eines Schultages befragt, an welche Unterrichtsstunden (und an was in diesen Stunden) sie sich erinnern und was ihnen daran wichtig war.

7 Die Gespräche mit den Lehrern fanden im Rahmen von Informations- und Fortbildungsveranstaltungen an der Universität Regensburg statt.

8 Auf der Seite der Lehrer führt die Verengung des Unterrichtsgeschehens auf die garantierte Möglichkeit der Noteneinteilung dazu, dass viel Energie auf das „objektive“ und einspruchssichere Benoten gerichtet wird. Die Qualität des „davor liegenden“ Unterrichts ist dann fast schon gleichgültig. Dies bedeutet: Auch aus dem schlechtesten Unterricht kann man noch eine Notenverteilung erzeugen, die „normal“ aussieht. Hier hat sich eine administrationszentrierte Schein-Professionalisierung an der Peripherie entwickelt, wobei der professionsbedürftige Kern der Lehrertätigkeit – das Unterrichten – vernachlässigt wird.

Selektionserfordernis erhalten Lerninhalte (als Bildungsgegenstände) und ihre Aneignung im Lernprozess im Unterricht einen nachrangigen Stellenwert. Das benachteiligt Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen.

These 4: Das selektionsorientierte Bildungssystem hat in Bezug auf den Lehr-Lern-Prozess für Lehrer und Schüler gravierende Konsequenzen. Es entlastet die Lehrer davon, eine förderdidaktische Orientierung im Unterricht zu verfolgen. Es entlastet die Schüler davon, sich mit den Lerninhalten zu identifizieren und entsprechende Kompetenzen aufzubauen.

Die Fokussierung der didaktischen Perspektive auf den Vorgang des Lehrens führt nicht nur dazu, dass der Lernprozess bei den Schülern vernachlässigt wird (und dadurch die Ursachen von Lernproblemen oft gar nicht in den Blick geraten), sondern dass die Verantwortung für den Lernerfolg an die Schüler delegiert wird. Schließlich hat der Lehrer den Lernstoff so vorgestellt wie er es gelernt hat; mehr kann er nicht tun. Schüler, die nicht mithalten können, gehören nicht in diesen Unterricht, nicht in diese Jahrgangsstufe oder nicht in diese Schulform. Schüler, die es sich leisten können, verschaffen sich jedoch die erforderlichen Kenntnisse durch Nachhilfe. Ca. 30 bis 50 % der Schüler des Gymnasiums erhalten bezahlten Nachhilfeunterricht (vgl. Haag, 2002). Noch deutlich höher dürfte der Anteil der Schüler sein, die von Familienangehörigen Unterstützung erhalten. Schüler, deren Eltern dies nicht leisten können, haben das Nachsehen. Dass davon Kinder von Eltern mit niedrigem Einkommen oder niedriger Bildungsaspiration besonders benachteiligt sind, dürfte auf der Hand liegen.

Für Schüler hat die Fokussierung auf den Lehrstoff, verknüpft mit der oben beschriebenen, durch den Selektionsdruck begründeten „pseudohaften“ oder zumindest verengten Leistungsorientierung des Unterrichts die Einstellung zur Folge, dass es nicht darauf ankommt, sich mit dem Lernstoff zu identifizieren. Des Weiteren ist zu bedenken, dass ein selektionsorientiertes Bildungskonzept vor allem eine externe Lernmotivation begünstigt – man lernt, weil man mit einer guten Note belohnt werden will. Dies ist nachvollziehbar und als solches noch nicht problematisch. Problematisch wird es allerdings dadurch, dass eine (starke) externe Motivierung eine intrinsische Motivation überlagert; d.h. eine eigentlich aus Interesse durchgeführte Auseinandersetzung mit einem Thema oder einem Problem wird beim Einsatz externer Belohnungssysteme nicht mehr selbstmotiviert, sondern belohnungsorientiert durchgeführt. Dies wiederum hat negative Auswirkungen auf die Leistungen, weil nur ein „Lernen aus Interesse“ zu vertieften Erkenntnissen und zum längerfristigen Behalten führt (vgl. Hartinger & Fölling-Albers, 2002, S. 109ff).

Die selektionsorientierte Konzeption von Schule begünstigt (zusammen mit einer inhaltsbezogenen Begründung von Unterricht) eine Haltung von Lehrern, wonach ein Unterricht, der entsprechend den Normen konventioneller Didaktik begründet und aufgebaut worden ist, die Verantwortung für das Lernen vom Lehrer auf den Lerner verschiebt, der den Bildungswert des Unterrichts erkennen muss, wenn er nicht scheitern will. Ein solches Konzept von Schule verhindert somit adaptiven Unterricht, der vor allem lernschwächeren Schülern zugute kommt (vgl. Blumberg et al., 2003).

3. Die (Halbtags-)Schule begünstigt Schüler mit „kulturellem Kapital“

These 5: Schulisches Lernen ist durch das Dilemma gekennzeichnet, dass es sich einerseits vom Alltagsleben der Kinder unterscheiden soll (hinsichtlich der Inhalte und Lernformen), Schüler gleichzeitig aber gerade durch dieses Lernen auf die Gesellschaft (besser) vorbereitet werden sollen. Heranwachsende, deren Alltagskultur wenige Gemeinsamkeiten mit der schulischen Lernkultur aufweist, werden durch die Schule – und hier insbesondere durch die Halbtagschule – benachteiligt.

„Der Schulanfang ist keine Stunde Null“ – so ein Credo der Schriftsprachdidaktik (vgl. Richter & Brügelmann, 1994). Dies meint, dass Kinder nicht ohne schriftsprachrelevante Vorkenntnisse in die Schule kommen: Sie sind umgeben von Logos von Firmen, sehen Verkehrs- und Straßenschilder, werden mit Schrift und Buchstaben in Zeitungen und Prospekten täglich konfrontiert. Den meisten Kindern wird zu Hause und/oder in vorschulischen Einrichtungen vorgelesen. Das Credo meint aber auch, dass die Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen: Viele Kinder können noch gar nicht schreiben; andere können zwar ihren Namen auswendig schreiben, kennen aber nicht die zugehörigen Buchstaben und Laute; manche kommen sogar als Leser und Schreiber in die Schule. Die pädagogischen Schlussfolgerungen lauten: Es gilt, den Lernentwicklungsstand der Kinder zu diagnostizieren und anknüpfend an diesen die Lernangebote für die jeweiligen Kinder zu gestalten. Diese Botschaft ist – zumindest ihrem Selbstverständnis nach – in der Grundschulpädagogik angekommen (auch wenn die Praxis vor Ort noch nicht immer so aussieht). Das oben zitierte Diktum basiert aber auch auf der Tatsache, dass Kinder in ihrer Vorschulzeit unterschiedliche Gelegenheiten hatten, ihre Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen zu entwickeln – Kinder mit anregender Umwelt haben bekanntlich erheblich bessere Voraussetzungen, „kulturelles Kapital“ (Bourdieu) zu akkumulieren als Kinder, deren Eltern mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sind und/oder dem schulbezogenen Lernen keine große Wertschätzung beimessen. Die günstigen vorschulischen Bedingungen begünstigen nach dem „Matthäus-Prinzip“ („wer hat, dem wird gegeben“) die weitere schulische Bildung. Das Prinzip dürfte in verschiedener Hinsicht wirken: Zum einen finden Kinder mit guten Lernvoraussetzungen in den schulischen Lernangeboten mehr Anknüpfungspunkte für das Weiterlernen; sie können mehr vom Lernstoff verarbeiten und mit dem bisherigen Wissen verknüpfen. Zum anderen wirken die günstigen häuslichen Bedingungen auch weiterhin. Die Kinder erhalten bessere Unterstützung für die schulischen Lernaufgaben, so dass sie die Lernhürden besser überwinden können. Daneben dürfte die Halbtagschule diese Kinder zusätzlich begünstigen, denn sie können am Nachmittag eher Erfahrungen und Lernangebote (Kurse) nutzen, die auch ihr schulisches Fortkommen unterstützen. Sie sind in ihrer Freizeit auch weniger an konsumorientierten Angeboten orientiert (vgl. Fölling-Albers & Hopf, 1995). Grundmann et al. (2003) betonen, dass im Anschluss an PISA die unterschiedlichen milieuspezifischen Bildungsstrategien, die durch Elternhaus und Gleichaltrigengruppen erheblich (mit)bestimmt seien, zu wenig berücksichtigt würden. Die Autoren unterscheiden (idealtypisch) drei soziale Milieus (akademische Oberklasse; aufstiegsorientierte Mittelschicht, traditionelles Arbeitermilieu), die sich jeweils in ihrem Verhältnis zwischen lebensweltlicher und funktionaler Bildungsstrategie erheblich unterscheiden. Nur bei der akademischen Oberklasse pas-

sen die drei Realitätsbereiche optimal zusammen, in den unteren Klassenmilieus hingegen am geringsten. Deshalb haben, so Grundmann et al., die sozialisations-spezifischen Unterschiede bei der Aneignung von Bildung nicht einfach Defizite (als „Mangel an Bildung“) zur Folge, sondern es seien milieuspezifisch unterschiedliche Qualitäten bei den Bildungsbedürfnissen und -strategien, die es bei der Entwicklung von Lehr- und Lernangeboten in der Schule zu berücksichtigen gelte. Diese Analysen werden im Wesentlichen durch die PISA-Untersuchungen bestätigt. So ergaben im Rahmen der PISA-Erhebungen (nationale Erweiterung) Berechnungen über den Zusammenhang von Struktur- und Prozessmerkmalen der familiären Lebensverhältnisse und der Lesekompetenzen der Jugendlichen, dass die familiären Strukturmerkmale (Bildungsniveau und sozioökonomischer Status), vor allem über die kulturelle Praxis in den Familien vermittelt, zu einem wesentlichen Teil die Lesekompetenzen aufklären (vgl. Baumert, Watermann & Schümer, 2003).

Die Einführung einer Ganztagsschule oder eine kompensatorische Erziehung, die nur mehr denselben schulischen Unterricht bietet, führt deshalb sicher nicht automatisch zu besseren Lernergebnissen und zu einer Angleichung der Lernleistungen. Dafür bedarf es eines spezifischen Schulkonzepts, das die milieuspezifischen Unterschiede aufgreift und an den Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten der Schüler anknüpft. Doch die Chance einer entsprechenden Förderung ist in Ganztagsschulen größer. Gleichzeitig werden sie in der Schulzeit von den mehr schulfremden Milieus der Freizeit ferngehalten.

4. Chancenungleichheit durch „Schonraumpädagogik“?

These 6: Eine (gut gemeinte) Pädagogik, die mit Rücksicht auf mögliche Überforderungen Kindern anspruchsvolle Bildungsangebote vorenthält, fördert Chancenungleichheit.

Die Untersuchungen von IGLU und LAU haben ergeben, dass Schüler mit denselben Leistungswerten unterschiedliche Schulübertrittsempfehlungen von der Grundschule erhalten: Während Schüler aus unteren sozialen Schichten eher eine Realschul- oder Hauptschulempfehlung erhalten, tendieren Grundschullehrer dazu, selbst bei gleichen Leistungen Kindern höherer sozialer Schichten (insbesondere Akademikerkindern) höherwertigere Schulempfehlungen auszustellen. Da nicht davon auszugehen ist, dass Lehrer von vornherein eine Benachteiligung von Kindern unterer sozialer Schichten beabsichtigen, muss nach anderen Erklärungsfaktoren gesucht werden.

Ein Grund könnte sein, dass Lehrer bei Nicht-Erteilung gewünschter Übertrittsberechtigungen von Eltern höherer sozialer Schichten eher Proteste oder Widerstand erwarten als von Eltern aus der Unterschicht. Eltern könnten sich gegen unerwünschte Beurteilungen einzelner Arbeiten juristisch zur Wehr setzen (oder zumindest damit drohen), was – um Ärger zu vermeiden – zu einer „milderen“ Bewertung von „schwachen“ Leistungen dieser Kinder führt. Nicht selten geben Schulleitungen vor, dass der Anteil der Vergabe bevorzugter Berechtigungen nicht zu hoch sein sollte. Im Zweifelsfalle haben dann die Kinder unterer sozialer Schichten das Nachsehen.

Ein anderer Grund könnte aber auch in (vermeintlich) kindorientierten Entscheidungen liegen. Der Volksschullehrerberuf gilt als ein sozialer Aufstei-

gerberuf. Eine an Milieus und Lebensstilen ausgerichtete Studie rechnet Grundschullehrer vor allem einem liberal-akademischen Milieu zu (vgl. Schumacher, 2000). Diese Gruppe dürfte eine ausgeprägte Kindorientierung haben, wonach man Kindern möglichst lange eine freiheitliche sowie am Spiel und am „Wachsenlassen“ orientierte Entwicklung „gönnen“ sollte. Starke Beanspruchungen und Anstrengungen sollten hingegen eher vermieden werden. Die sozialen Aufsteiger unter den Akademikern hatten während ihrer Schulzeit die Kluft zwischen ihrer eigenen Herkunftskultur und der (sozialen) Kultur an den weiterführenden Schulen erfahren. Wie Studierende immer wieder berichten, war diese Differenz für sie oftmals nicht einfach zu bewältigen – soziale Unsicherheit, das Gefühl, nicht wirklich integriert zu sein in der dominierenden Gleichaltrigengruppe, Entfremdung zur Herkunftsfamilie etc. waren Ausdruck dieser Problematik. Solche Lehrer haben als Schüler für ihren Schulerfolg und für den sozialen Aufstieg einen hohen Preis gezahlt. Wenn sie nicht sicher sind, ob entsprechende Kinder in ihren Klassen die Schwierigkeiten besser meistern, möchten sie ihnen ihre negativen Erfahrungen ersparen.

Die am vermeintlichen Wohlergehen des Kindes ausgerichtete Entscheidung gegen eine Übertrittsempfehlung dieser Kinder für ein Gymnasium oder eine Realschule – sofern die Leistungen dies nicht eindeutig vorgeben – wurde mir von mehreren Schulleitern in Gesprächen bestätigt. Sie argumentierten, dass auch sie bei Kindern unterer Sozialgruppen, bei denen das Leistungsprofil nicht klar die höhere Schulempfehlung nahe lege, dazu tendierten, eher die niedrigere Empfehlung zu schreiben, zumindest aber den Eltern gegenüber Zurückhaltung bzw. Skepsis hinsichtlich einer höheren Schule zum Ausdruck zu bringen. Wenn sie den Eindruck hätten, dass die Familien die von den weiterführenden Schulen meist erwartete Unterstützung nicht leisten könnten, rieten sie den Eltern vom Besuch insbesondere des Gymnasiums ab; man sollte dann dem Kind einen möglichen Misserfolg ersparen.

Diese wohlmeinenden pädagogischen Überlegungen widersprechen allerdings Kenntnissen der Lernforschung, wonach eine adaptiv-anspruchsvolle Bildung vor allem Kindern unterer sozialer Schichten zugute kommt. Dies zeigen auch die Ergebnisse der bei den PISA-Untersuchungen besonders erfolgreichen und weniger selektiven Länder Finnland und Kanada, in denen die Schüler aus unteren sozialen Schichten nicht nur deutlich höhere Leseleistungen erbrachten, sondern bei denen vor allem die Unterschiede zwischen den Schülern der oberen und unteren sozialen Schichten erheblich geringer waren (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 381ff.) – wer sonst, wenn nicht eine entsprechend konzipierte Schule, kann und sollte diesen Kindern Erfolgsoptionen eröffnen?

5. Abschließende Überlegungen

Bildungssysteme sind nicht nur höchst komplexe Einrichtungen; sie sind historisch gewachsen und beruhen deshalb auf einer jahrhundertealten Tradition. Das gilt insbesondere für das deutsche Bildungssystem, das sich aus einer ständischen Struktur der Gesellschaft heraus entwickelt hat. Das dreisäulige Bildungswesen stellt im Grunde immer noch ein Abbild dieser gesellschaftlichen Tradition dar. Ergänzt durch das Sonderschulwesen erscheint es ja auch – zumindest auf den ersten Blick – plausibel und „gerecht“. Selbst die Verlierer des Systems glauben daran (vgl. Hurrelmann, 1989, S. 88). Die Schüler erhalten an den verschiede-

nen Schulen je spezifische Lernangebote. Die Noten und Zeugnisse weisen die Unterschiede zwischen den Schülern nach und legitimieren somit die Allokation sowie die Existenz der verschiedenen Schulformen. Diese impliziten Annahmen und Begründungsmuster sind jedoch allesamt durch empirische Schulforscher widerlegt. Gleichwohl wird dieser zirkuläre Begründungs- und Berechtigungs-kreislauf ständig in Bewegung gehalten. Sofern die Grundannahmen nicht in Frage gestellt werden, gibt es keinen Ausweg aus diesem Zirkel.

Nicht intendiert, aber faktisch unterstützt wurde dieser Begründungszusammenhang durch die spezifische Tradition und Entwicklung der normativen Didaktik mit der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie. Inhaltskataloge bestimmen wesentlich das didaktische Denken und den Unterricht und berücksichtigen zu wenig die spezifischen Lernkompetenzen der Schüler. Das benachteiligt besonders Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern.

Nach den schlechten Ergebnissen von TIMSS und vor allem von PISA⁹ ist zunächst auch eine Diskussion um die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems sowie die Einführung einer längeren Grundschulzeit in Gang gekommen, zumal die Mehrzahl der international erfolgreichen PISA- und IGLU-Länder auf eine frühe Selektion verzichtet. Doch sind die Diskussionen schnell wieder verstummt, weil dies bildungspolitisch hierzulande derzeit nicht durchsetzbar ist, haben doch die Bundesländer mit einer stärkeren Selektionsorientierung wie Bayern und Baden-Württemberg bessere Leistungen in den Vergleichstests vorzuweisen als die Länder mit einer weniger ausgeprägten Selektion (Vorhandensein von Gesamtschulen als weitere Schulform; Berücksichtigung von Elternentscheidungen; Orientierungsstufen bzw. Förderstufen; sechsjährige Grundschule etc.). Erstere erreichen ihre besseren Leistungen allerdings eher durch mehr Unterrichtsstunden und eine straffere Systemorganisation (weniger Unterrichtsausfall, mehr Lehr- und mehr Lernkontrolle, mehr Hausaufgaben).

Wie die Analysen deutlich gemacht haben, dürfte allerdings die Veränderung nur einer Systemvariablen im Bildungswesen nur wenig an langfristiger Verbesserung erwarten lassen: Zu vielschichtig sind System und Inhalt miteinander verwoben; zu sehr sind die bisherigen Konzepte pädagogischen und didaktischen Denkens in den Köpfen der Betroffenen verankert. Diese historischen und mentalen Verfestigungen bilden ein kaum zu überschätzendes Innovationshindernis. Sie enthalten ja auch – jedes für sich – jeweils ihre nachvollziehbare Plausibilität. Im niederländischen Bildungswesen sind vor etwa

9 PISA hat im Unterschied zum TIMSS in der Öffentlichkeit nicht nur deshalb mehr Aufsehen erregt, weil es die zweite schlechte Nachricht und somit eine Verifizierung der TIMSS-Daten war (TIMSS war kein „Ausrutscher“). Vielmehr identifiziert sich die Mehrheit des Bildungsbürgertums eher mit sprachlich-literarischen Inhalten von Bildung als mit den naturwissenschaftlich-technischen. Letzteres ist etwas für Spezialisten, die zudem oftmals für das „Schöngesteige“ keinen Blick haben. Besonders anschaulich erkennbar ist dies an dem Band von Dietrich Schwanitz „Bildung. Alles was man wissen muss“, der inzwischen die elfte Auflage erreicht hat. Dieses fast 700 Seiten umfassende Werk hat für die beiden Teilkapitel mit naturwissenschaftlichen Schwerpunkten („Evolution“ und „Einstein-Relativitätstheorie“) gerade einmal sieben Seiten übrig.

15 Jahren radikale Veränderungen politisch durchgesetzt worden: neben der Einführung einer Vorschule für Vierjährige eine daran anschließende sechsjährige Gesamtschule; Verzicht auf Noten, Ziffernzeugnisse, Nicht-Versetzung und Überweisung in Sonderschulen; freie Schulwahl und ein sehr hoher Anteil an nicht-exklusiven Privatschulen – wie z.B. Montessori-, Jena-Plan- und Waldorfschulen; die Einführung von landeseinheitlichen vergleichbaren Leistungstests, deren Ergebnisse öffentlich gemacht wurden. Diese Maßnahmen hatten nachhaltige Konsequenzen für das Selbstverständnis der Lehrer und ihren Auftrag: Die Schule bzw. die Klassenteams wurden mitverantwortlich gemacht für die Erfolge der Klassen bzw. der Schule. Das wiederum hatte erhebliche Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts: Differenzierung, gegebenenfalls sogar Individualisierung, Förderdiagnostik für die schwächeren Lerner, aber auch Zusatzangebote für die interessierten und schnellen Lerner. Denn schließlich wollte und musste die Schule am Jahresende mit hohen Punktwerten abschließen, weil ansonsten ein Rückgang der Schülerzahlen zu befürchten und damit auch eine Entlassung der Lehrer an „schlechten“ Schulen zu erwarten war.

In Deutschland stehen solche weitgehenden Veränderungen nicht ins Haus. Hier wird derzeit eher nur an „kleinen Stellschrauben“ gedreht – und in den verschiedenen Bundesländern an verschiedenen Schrauben unterschiedlich stark. Ob dies Effekte zeitigt, wird man abwarten müssen.

Literatur

- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 1, 46-72.
- Blumberg, E., Möller, K., Jonen, A. & Hardy, I. (2003). Multikriteriale Zielerreichung im naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht der Grundschule. In D. Cech & H.-J. Schwier (Hrsg.), *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht* (S. 77-92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten*. Bonn.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1992). *Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fölling-Albers, M. & Hopf, A. (1995). *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fölling-Albers, M. & Schwarzmeier, K. (2004). Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – Ein Gegensatz?* Opladen: Leske + Budrich.

- Fölling, W. (1993). Trivialisierung statt Bildung? Probleme des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts auf der neu gestalteten gymnasialen Oberstufe. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 41, 4, 202-211.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867-888.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U.H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 1, 25-45.
- Haag, L. (2001). Nachhilfeunterricht. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 489-496). Weinheim: Beltz.
- Hagstedt, H. (1980). Naive Unterrichtstheorie von Schülern. In H. Hagstedt & M. Hildebrandt-Nilshon (Hrsg.), *Schüler beurteilen Schule* (S. 27-42). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag.
- Harteringer, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harteringer, A., Mörtl-Hafizovic, D. & Fölling-Albers, M. (im Druck). Ambiguitätstoleranz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Hurrelmann, K. (1989). *Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche?* Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1990). *Familienstress, Schulstress, Freizeitstress*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Keck, R.W. (1989). Die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert. In J.G. Hohenzollern & M. Liedtke (Hrsg.), *Schreiber – Magister – Lehrer* (S. 195-213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiper, H., Meyer, H. & Topsch, W. (2002). *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen und Scriptor.
- Klafki, W. u.a. (1962). Didaktische Analyse. „Auswahl“, Reihe A der Zeitschrift *Die Deutsche Schule*. Hannover: Schroedel.
- Klafki, W. (1992). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (2. erweiterte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen*. Zürich: Universität Zürich.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lehmann, R.H. & Peek, R. (unter Mitarbeit von R. Gänsfuß) (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend, Berufsbildung, Amt für Schule.
- Meyer, H. (1982). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Königstein: Scriptor.
- Neubrand, M. (2002). Mathematikunterricht nach PISA. In H. Buchen, L. Horster, G. Pantel & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung nach PISA* (S. 45-63). Stuttgart, Berlin: Raabe.
- Nöth, N. (2004). *Schulisches Lernen und Alltagslernen aus der Perspektive der Kinder* (unveröffentlichte Examensarbeit). Universität Regensburg.
- Richter, S. & Brügelmann, H. (1994). Der Schulanfang ist keine Stunde Null. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen* (S. 62-77). Lengwil: Faude.
- Schumacher, E. (2000). Soziale Ungleichheit an Grundschulen. In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung 3* (S. 110-121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.

- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 2, 77-86.
- Weinert, F.E. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet*. Funktionen und Aufgaben von Schule (S. 65-85). Weinheim und München: Juventa.

Prof. Dr. Maria Fölling-Albers, Universität Regensburg, Philosophische Fakultät II, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, 93040 Regensburg, E-Mail: maria.foelling-albers@paedagogik.uni-regensburg.de